

民主主義と教育の目的(1)

Democracy and the Purpose of Education (1)

河野哲也

KONO, Tetsuya

【要旨】 日本の教育においては、デモクラティック・エデュケーションは非常に不活発であり、これは、市民の政治への関心と政治参加、政策判断や投票行動の促進、政治的教養に関してたいへんなネガティブな効果を及ぼしている。今後の日本の教育においては、デモクラティック・エデュケーションの急速な成長が求められる。

そのための理論的考察として、本研究は、教育において民主主義はいかなる意味と価値をもつかを考察すると同時に、民主主義社会における教育（そして、知識）の問題について議論することを目的とする。今回の論文は、紙幅の都合上、「その(1)」と題して以下のことを論じる。

①科学哲学の観点から、科学的な知の形と社会のあり方の本質的な関係性について論じる。あらゆる科学的研究は民主主義という基盤から切り離せないこと、民主主義的教育は科学的教育を根本で支えるものであり、前提条件であることを主張する。

②民主主義的教育とはどのようなものであるべきかに関して、エイミー・ガットマンの民主主義的教育論をもとにして考察する。ガットマンによれば、民主的教育は、民主主義を政治や親の権力から保護するために必要であり、それは「非抑圧」と「非差別」の二原則に基づいて行われなければならない。この原則を維持するように努めるべき役割は教師にあり、教師は民主主義の教え手であると同時に、その価値の体現者であり執行者でなければならないという。

キーワード

民主主義教育(デモクラティック・エデュケーション)、政治教育、科学的教育、エイミー・ガットマン、リベラル・エデュケーション

1. 序 政治教育の確立へ向けて

1-1. 民主主義という教育理念とシチズンシップの教育

初等教育であれ、中等教育であれ、どの学校でも、校舎、あるいは職員室や校長室の入り口に、その学校の基本理念や基本方針が掲げている。

たとえば、カナダのオンタリオ州トロント地区では、どこかの学校の入口にも次の教育目標が掲示されている。「オンタリオ州トロント地区教育委員会のミッションは、すべての生徒に、高いレベルの学力に到達し、民主主義社会の生産的で責任あるメンバーとなるために必要な、技術・知識・価値を獲得できるようにすることである。(The mission of the Toronto District School Board is to enable all our students to reach high levels of achievement and to acquire the skills, knowledge, and values they need to become productive, responsible members of a democratic society.)」。

ここで注目したいのは、北米の公立学校では月並みと思われるような「民主主義社会のメンバーになるための教育」という標語である。民主主義社会のメンバーになるための教育とは、シチズンシップの教育といってよいだろう。しかし私は、日本のどのような学校でも、このような標語や方針をみたことがない。ちなみに、東京都教育委員会の教育目標は、「教育は、常に、普遍的かつ個性的な文化の創造と豊かな社会の実現を目指し、平和的な国家および社会の形成者として自主的精神にみちた健全な人間の育成と、わが国の歴史や文化を尊重し国際社会に生きる日本人の育成を期して、行われなければならない」である。

ここには、社会や文化についての言及はあっても、「民主主義」という言葉自体は出てこない。教育基本法のそもそもの第一条には、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」とあり、ここでは先のオンタリオ州の標語と同じ趣旨が示されている。しかしながら、日本の学校や教育委員会で表示されている教育の方針やプログラムの多くでは、この最も重要な条項が強調されているような印象を受けない。とくに、小中学校の学習目標にこれが高々と掲げられているようには思われない。日本は民主主義の達成度と定着度がきわめて高く、それにあえてふれる必要もない、という事態からはほど遠いことは言うまでもないし、子どもには民主主義は早すぎるというのは奇妙な論理である。

本論では、さしあたり、民主主義を「すべての成人が社会の支配を分かち合っているような政治体制」、すなわち、すべての成人が主権者であるような政治体制と定義しておこう。日本の政治意識の現状分析は、政治統計学の専門家にまかせるとしても、日本においては今述べた民主主義の歴史と伝統の浅さに加えて、先進国に共通している民主主義社会の危機も到来している。

キムリッカの指摘するところによれば(Kymlicka, pp.414-415)、先進国における有権者の政治的な無関心と不参加、長期にわたる福祉への依存、多文化化・多人種化による緊張、グローバル化への不満、民族主義的な反動の到来などによる民主主義の危機が存在する。これらの問題は、多かれ少なかれ日本にも存在している。古典的なリベラリズムの理論家たちは、権力分立、二院制、連法制といった制度的・手続き的な抑制策や均衡策がとられれば、とりたてて有徳な市民がいなくとも、自由な民主主義は維持できると考えていた。

しかし、上で述べた危機は、民主政治の健全性や安定性が、基本的な制度だけではなく、市民

の資質や態度にも依拠していることを示している。つまり、シチズンシップの必要性が、80年代後半以降の政治学では急速に認識されるようになったのである。シチズンシップは、一方で個人の権利と権限というリベラルな理念と、他方で、ある共同体の成員としての自覚や帰属感というコミュニタリアン的な理念の双方を含んだ概念である。キムリッカは、80年代以降のリベリズムとコミュニタリアニズムの対立を媒介しうる概念をシチズンシップは与えうると指摘している (Ibid., p.414)。

このような状況を前にして、シチズンシップを養い、究極的に民主主義を維持・発展するためには、リベラルなシチズンシップの教育が、その最も重要な方策のひとつであることは論をまたない (Galston 1989)。実際に、イギリスではブレア政権下、1898年にシチズンシップ教育のための諮問委員会から答申が提出され、これに基づいて中等教育の中に「シチズンシップ」という科目が導入された (小玉 2003, シティズンシップ研究会 2006 参考)。

しかしながら、日本の教育学をみるならば、デモクラティック・エデュケーション——すなわち、民主主義的な方法をとる教育であり、同時に民主主義を維持発展させるための教育——に関する議論はこれまでとうてい盛んとはいえなかった。(本論では、個人の市民的徳性 *civic virtues* を涵養する教育を「シチズンシップの教育」と呼ぶ。これに対して、デモクラティック・エデュケーションとは、民主主義社会における、民主主義的な、民主主義の維持と発展のための教育全体をさすことにする。したがって、シチズンシップの教育は、デモクラティック・エデュケーションの一構成要素と考えられる。) 近年、若手の研究者によってこの状況は変えられつつあるが¹、学問という先端的であるべき分野でこの状況であるならば、一般の教員の世界ではなおさら民主主義教育の重要性が理解されていなくとも当然であろう。日本の文部科学省も、2004年3月の中央教育審議会の分科会報告書「今後の生涯学習の振興方策について」の中で、参考事例としてシチズンシップ教育にふれてはいる。しかし本格的な紹介と導入はまだまだであり、デモクラティック・エデュケーション研究とその実践となる教育現場への導入において、欧米に比べてかなりの遅れが存在すると言わざるをえない。

日本におけるデモクラティック・エデュケーションの不活発は、もちろん、今に始まったことではない。広田は、教育基本法第8条1項では、「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない」と謳われているにもかかわらず、教育現場では長らく無視されてきたことを指摘している (広田 2005)。長く続いた東西冷戦時代には、左右のイデオロギー対立や学生運動が、中等教育の現場にもち込まれ、混乱する可能性があった。これを恐れるあまり、学校はあらゆる意味で非政治化されてしまった。しかし現在は冷戦が終了し、党派的ではない政治教育が可能になる条件が整っている。広田は、今後の日本の教育では、生徒に対して、政治への関心と政治参加、政策判断や投票行動をするための政治的教養を涵養することが求められていると主張する。

1-2. 心理主義の蔓延と弊害

しかし問題は、生徒に対する政治教育の欠如にとどまらない。脱政治化の流れは、生徒教育だけではなく、日本の教育全体から政治的な観点から教育を眺める視点がすっぽり抜け落ちてしまっていたのではないだろうか。

おそらく戦後の教育学は、下司晶が言うように、政府がすすめる教育政策に対して、「子ども

と教師の権利を守り、国家の介入を斥け、よりよい教育をめざす、というスタイルを保持してきた」のであろう（下司 2005）。その際に教育学が拠り所としたのが、心理学、とりわけ発達心理学であった。これによって教育現場はすっかり心理主義化してしまった、と下司は指摘する。心理主義とは、社会現象を社会からではなく個々人の性格や内面から理解しようとする傾向、および、共感や相手のきもち、あるいは自己実現を最重視する傾向のことである（森 2000）。教育とは、もっぱら、心の問題だということになってしまったのである。

日本の学校に掲げられる教育目標は、知（創造性、思考力）・情（思いやり、誠実さ、責任感）、意（意欲、活発さ、粘り強さ）といった心的能力の向上や、人格の陶冶にばかり言及している。これも心理主義の表れとみることができるだろう。心理主義は、人間の心理を成立させている政治的な条件や社会的な外枠に目を向けず、既存の社会に適応するために内面を反省し、自分の心的状態や心的能力、性格のほうこそを変化させようとする。

私は、それらの能力向上や人格の陶冶が不必要だと言っているのではない。それらの心的能力や人格はある一定の社会的・政治的環境において成立可能なものであり、そうした環境を自ら構築していくための個人的・集団的な知識やスキルの教育が、それらの能力や人格向上の前提条件として不可欠だと言いたいのである。とくに、創造性や思考力、あるいは、高度な道徳性や意欲の発展は、民主主義社会の中だけで成立可能であり教育可能であるということを忘却している点が、心理主義の問題なのである。教育の心理主義化は、ある心理を成立させている社会的・政治的要因から目をそむけさせ、民主主義という政治理念と制度の中において教育をとらえ直すことを失念させてしまう。

1-3. 本論の目的

本論は、教育において民主主義はいかなる意味と価値をもつかを考察するとともに、民主主義社会における教育（そして、知識）の問題について議論することを目的とする。

この大きな目的を前にして、まず、科学哲学の観点から、科学的な知の形と社会のあり方の本質的な関係性について論じることから始める。あらゆる科学研究は、民主主義という基盤から切り離せないこと、他方で、テクノロジーは権威主義と結びつく可能性のあることを指摘したい。教育の主要な目的は科学的知識の習得にあるという考えがしばしば見受けられるが、民主主義的教育はそれを根本で支えるものであり、前提条件であることを改めて主張する。すなわち、教育において最も優先すべきことは、学科教育を根源で支える民主主義的教育であることを主張する。

次に検討するのは、民主主義的な教育とはどのようなものであるべきかという問題である。民主主義的な教育とは、民主主義社会における教育であり、その社会を維持・発展させるための教育をいう。民主主義的な教育はどのようなものであるべきであり、その意義は何であり、その実施のためには、どのような問題点があるだろうか。その議論展開の手引としたいのは、エイミー・ガットマン（Amy Gutmann）の民主主義的教育論とマーサ・C・ヌスバウム（Martha C. Nussbaum）の教育論、イーモン・カラン（Eamonn Callan）の政治教育論である。ヌスバウムは、ガットマンの市民的徳性の教育をコスモポリタニズムの観点から批判するが、この点にも焦点を当てながら、民主主義教育に関する見解を比較検討し、民主主義社会における教育の原則について考察する。

今回は、紙幅の都合上、科学技術と民主主義の関係性、および、ガットマンの民主主義的教育論の一部を論じることにする。

2. 民主主義と科学の本質的關係

2-1. 科学の規範と民主主義

「民主主義教育」、あるいは、「シチズンシップ教育」や「政治教育」という言葉を口に出すと煙たがり、教科教育こそが義務教育のなすべきことのすべてだと言わんばかりの主張をする教育学者や教師がかなりの数、存在する。科学を教育することは、それが人文社会科学であれ、自然科学であれ、学校教育の核をなしていることは確かである。しかしあらゆる知的活動は、それを取り囲んでいる人間社会のあり方に左右される。科学は民主主義社会の中においてのみ成立できる。この章では、民主主義教育と区別されて、科学教育は不可能であることを指摘したい。

さて、科学とはどのような特徴をもつ知的活動であろうか。

科学社会学の先駆者であるロバート・マートン (Merton 1961) は、科学者とその共同体における施設や研究所の性質、組織構成、相互評価や報償のシステム、行動様式などを対象とした社会学的研究を行った。その結果、彼は、科学とは以下のような規範的特徴をもった集団的活動であると指摘している。その科学の規範とは、「普遍主義」「公正無私性 (利害の超越)」「系統的 (organized, 組織だった) 懐疑主義」「共有主義」の四つである。

ここでいう「普遍主義」とは、真理が学問分野で認められている基準で判定されるべきであり、研究者個人がその真偽を判定すべきではないことを意味する。「公正無私性」とは、個人や研究者集団の私的利益のために科学的活動がなされるべきではないことである。「系統的懐疑主義」は、科学的主張は、権威によってではなく、論理的・実証的に根拠づけられるべきことを意味する。「共有主義」とは、科学が社会的な利益のもとで共同作業として営まれ、その成果も共有されるべきことをいう。

物理学者のノーマン・キャンベルは、『科学とは何か』の中で、「科学とはすべての人の合意が得られるような判断についての研究だ」(Campbell 1979, p.37)と主張している。だが、どのようにすればすべての人の合意が得られるのか。「何も科学上の主張がみな全員に受け入れられるとはいっていない (のみならず、それは私の本意とは違う)。私がいうのは、科学の研究をしていてその結果到達した命題のもととなる判断が誰にも受け入れられるということだ。科学者同士の意見の違いは、研究主題に関してではなく、その結論にある」(Idid., p.41)。キャンベルによれば、科学の客観性を保証しているのは、対象・テーマを扱うその手続きの公開性である。

科学の本質は、どのような理論や仮説であれ、一定の仕方で検証されるという手続きの中にこそある。途中の科学者の知的活動、すなわち科学的発見の論理は、個人的な経験や特定の政治的・社会的・文化的な文脈において営まれるであろう。しかし、それが、科学的な成果として、科学者集団の中で正当化されるには、誰もが追試可能な公開的な手続きが必要である。科学の相対性を指摘する社会的構成主義に対して、科学者が自分たちの客観性を強調するのは、真理への手続きが公開的で誰もがアクセス可能だからである。

ここからわかるように、マートンがいうところの科学の規範とは、そのまま民主主義社会における言説と表現の規範である。科学においては、ある仮説に基づいて実験や観察を行い、それらが仮説を反証した場合には、最初の仮説を退けなければならない。同様に、民主主義社会においては、特定の権威によってではなく、議論を通した説得と同意によってなされなければならない。権威を鵜呑みにせず、検証され、反証に開かれた言説を共有していくことが、民主主義社会での

知的コミュニケーションのルールである。たとえば、民主主義社会の政治家の言説やマスコミの言説も、科学と同様の規範性を有していなければならないはずである。

科学と哲学が、同じく古代ギリシャで開始させられたことには意味がある。古代ギリシャよりも技術力として優れていた古代文明は存在していたかもしれない。にもかかわらず、ギリシャでのみ科学が生まれえたのは、そこだけが不完全とはいえ（女性は排除され、奴隷が存在した）民主主義的な政治体制が成立しており、その言説には上記のような規範が存在したからである。また、哲学も古代ギリシャで生まれた。「思想」というものであれば、文学や詩や散文の形で、あるいは神話の形で、どこの時代のどのような社会にも存在したであろう。しかし哲学と思想とは異なる。どちらも人生や社会や宇宙の原理について考える知的活動であるが、哲学が単なる思想とは異なるのは、その手続きにある。哲学は、広義の弁証法、すなわち討議的な対話によって展開する方法上の特徴をもっている。持説を開かれた自由な批判と討論の場にかけるという手続きをもつ哲学は、ギリシャでのみ生まれた。民主主義社会だけが、市民に自由に議論する場を提供できたからである。

したがって、科学と哲学とは、対等な市民による自由なコミュニケーションが成立した社会だけが獲得できる知の形態なのである。科学と哲学は民主主義の知の形態である。啓蒙主義的な主張の中で、科学が社会を開放する力とみなされていたのは、それゆえである。

2-2. テクノロジーの無思想性と権威主義

これに対して、テクノロジーには民主主義的な含意はない。テクノロジーと科学とは異なる。テクノロジーとは、科学的知識に裏づけられた技術であるが、技術とは本来的に無思想的活動である（井森・金森 2000）。技術的行為は、「～のために」という一定に設定された目的や価値のなかで行われ、その「ために」という目的や価値の設定自体にはそもそも関与しない。それは目的や価値を問い直すことなく、やみくもに設定された目標を追いつける傾向をもつ。その意味で、技術は、無反省性と自己練磨性をその本質的な特徴としている。テクノロジーは、ひとたび定着すると覆しがたいような自動的發展を示すことがあるが、それはテクノロジーの無反省性と自己練磨性による。

たしかに、現代において科学と技術は分かち難い。科学的研究には、観察や実験を行うためのテクノロジーの設定が不可欠であるし、テクノロジーの発展の中で科学的理論が見出されることも少なくない。しかしながら、ザイマン (Zaiman 2006) が指摘するように、科学的研究とテクノロジー開発の間には明確な違いがある。

科学的研究は、発見されるものが何であり、どのような応用が可能なのか事前には研究者自身にもわからない。科学的研究は知的な冒険であり、探検の旅である。研究する者は予期しない結果であれ、期待外れの結果であれ、結果に合わせて自分の考えを変更しなければならない。

これに対して、テクノロジー開発は先に目的があり、目的を外れたテクノロジーはありえない。また、科学的研究の本質が、誰に対しても開かれた論理的・実証的な批判的検討という手続きにあるのに対して、テクノロジーの本質は、すでに設定された結果（目的・価値）の効率的な達成にある。テクノロジー開発の結果が、その期待していたところと異なれば、変えるべきは自分の予測や期待ではなく、対象のほうなのである。科学的研究は発見された真理によって自己を変えなければならない遠心的・自己変革な活動であり、テクノロジーは人間のあらかじめの目的に対象

を利用しようとする求心的・自己保存的な活動である。

目的が先にあるがゆえに、テクノロジーは人間的な文脈に最初から組み込まれているし、しばしば政治的文脈、あるいは、経済的・社会的文脈が入り込む。科学的研究は、個人的な情念や好奇心の産物でありうるが、テクノロジーは常に集団的な意思のもとにある。巨額の費用を必要とする現代テクノロジーではなおさらである。

それゆえに、ザイマンは、現代の産業化しテクノロジー化した科学活動は、マートンの指摘する科学の規範性とはちょうど逆に、「私的」「権力主義的」「請負的」「専門的」であると指摘する。したがって、科学における手続き主義が民主主義的な含意をもつものに対して、テクノロジー開発の結果主義は権威主義的な含意をもつことがある。ここでいう「権威主義」とは、上位者がア prioriに定めた判断や命令に対して、検討することなく追従しようとする態度である。

技術哲学者であるフィーンバークが指摘するように、近代社会においてテクノロジーはそれ自身が権力である。現在のテクノロジーは、多くの領域において、政治システムそれ自身より大きな力をもってしまっている (Feenberg 2004)。会社や軍の指導者、医者や技術者といったテクノロジー・システムをつかさどる人びとは、都市の発展様式、住居や交通システムのデザイン、技術革新に関する選択、被雇用者や患者や消費者としての私たちの生活に対して、選挙に基づいた政治組織の総計にはるかにまさる、大きな支配力をもっている。いったん中央集権的な行政システムが確立してしまうと、管理する人びとは自分自身が権力を保持するための条件としてこのシステムを存続させなければならない。こうして、技術に媒介された制度を指揮する人びとは、技術的選択を、自分たちの操作的自律性の維持という暗黙の目標に従わせるのである。教育や文化や法律における不平等が減少しているにもかかわらず、現代社会は一層、権威主義的になりがちである。その理由は、現代社会がますますテクノロジー化し、専門家によって制御されることが多いからなのである²。

従来の日本における教育は、科学的（研究）態度ではなく、テクノロジー的態度を養成しようとするものではなかっただろうか。日本のとくに中等教育は、科学者ではなく技術者を育てるために存在しているかのようである。「科学立国」ではなく、「技術立国」という、よく聞く政治的なスローガンがそのことをよく表現している。「科学立国をしよう」というのでは、最初から特定の目標など立てることはできない。「技術立国」ならば、為政者の立てる目標に沿って、教育や研究をコントロールすることができるだろう。

こうした教育傾向は、欧米先進国によって最初から定められたルートを追従するという日本の歴史的な後進性からくるものであることはいままでもない。民主主義的な社会とは、そこにおける知が科学的研究であるような社会である。それは新しく得られた知によって自分を変えようとする社会である。また、科学は、そうした真理に準じて己を変える準備がある社会、すなわち民主主義社会でしか発展しないであろう。他方、テクノロジーはそれが組み込まれる文脈によっては、民主主義を逸脱し、上位者や権力からの指令に無批判に従う権威主義に属する可能性をもっている。このようにテクノロジーと科学とは、ある見方からすれば、全く異質の活動なのである。しかし日本の教育の世界では、科学と民主主義の本質的關係性、および、テクノロジーの政治性については、あまり論じられなかった。

民主主義的な手続きを経た知の検討、すなわち、既存の説を仮説であるかのように受け取り、その妥当性を改めて吟味し、さらによりよい知識を得ようとする態度は教育によって養われるべ

きである。この検討過程は、「リテラシー」と呼ばれる能力にも含まれている。

たとえば、メディア・リテラシーとは、メディアのコンテンツ（文字・映像・音など）を正しく判断し読み解き、ふりまわされることなく役立てる能力のことであり、以下のような能力を包含している。①特定のコンテンツがメディアによって伝えられる理由と背景を見抜くこと。②コンテンツの「行間」（暗黙の意味や前提）を見抜くこと。③コンテンツが人間や社会に及ぼすだろう影響を理解すること。メディア・リテラシーは、科学における批判的思考をメディア・コンテンツに向けた態度である。

同様に、テクノロジー・リテラシーが中等教育の過程に組み込まれることが望ましい。それは、最低限の科学の基本原則と科学的思考方法を習得し、科学的成果とテクノロジーを理解できるようになるということだけではない。科学とテクノロジーが人間の営みであり、そこには有効性とともなひ仮説性や限界があること、そして科学は個人的・社会的にも善用も悪用もできることを理解し、科学のあり方に対して、責任ある市民として関与できるようにすることをいう。

こうしたリテラシー能力を身につけなければ、テクノロジーの権威主義的利用に気づき、それを回避することも難しくなるであろう。そして、テクノロジーの権威主義的利用は、科学研究から自由を奪い、科学自身の発展も阻害してゆく。科学的態度や科学的思考と民主主義のエートスは分離できないものであり、学問の外枠である社会に民主主義的なエートスがなければ、その社会では科学は育たない。

2-3. 社会的構成主義が科学に求めるもの

もちろん、こうした科学研究とテクノロジーの区別と特徴づけは、テクノロジーに比して科学的態度（研究）を理想化しすぎているとの批判が存在するだろう。1970年代以降に発展した「科学知識の社会学」によれば、知識や思想は、それを発展させたのがどの集団や階級であれ、すべて社会的に制約されているのである。これは、知識の「存在被拘束性」と呼ばれるが、たしかに、科学史の中にその事例を見つけることは難しくない。

たとえば、シェイピンとシェイファー (Shapin & Simon Schaffer 1985) が論じたように、18世紀のトマス・ホッブズとロバート・ボイルの真空をめぐる議論は、単にアカデミックなものではなく、政治的（ボイルを擁護するロンドン王立協会の権威とホッブズの対立）・宗教的な対立（敬虔なキリスト教徒のボイルと無神論者と評されたホッブズ）をはらんだ対立であった。あるいは、よく知られているように、ダーウィンの進化論とそれを宗教上の理由から受け入れない保守的科学家の対立も、政治的かつ宗教的である。記憶に新しいところでは、ソ連科学は、量子力学におけるニールス・ボーアのコペンハーゲン解釈を「観念論的」として受け入れなかったし、遺伝学も「ブルジョワ的」として抑圧した。このように、科学的論争が政治や文化の闘争と重なり合うことはしばしばである。

さらに、80年代後半から発展した社会的構成主義は、科学的知識は不偏不党の純粋な認識ではなく、その意味で客観的ではないことを強調する。科学は、一定の関心に基づいて自然にアクセスし、自然をその関心のもとで構成する。科学の知のあり方には、研究者の関心のあり方を通して、その研究者が所属する社会的含意が浸透している。したがって、科学の活動は外界に存在する無垢な真理の発見であるよりも、自分と対抗する別の知識パラダイムとの闘いだということになる。

もちろん、社会構成主義者も、科学理論が言及している対象が実在していない仮想物だと主張しているのではない。構成主義者は、科学の提供する世界像が虚偽だといっているのではなく、ありうる唯一の形ではないといっているのである。構成主義者によれば、現在までの科学発展の航跡は、特定の社会の関心に則ったものであり、ほかの仕方でもありえたプロセスなのである。

科学が客観的であること（データに批判的に基づいていること）と、それが特定の視点や関心から対象にかかわっていることは矛盾せずに、両立する。いかなる科学であっても最初に扱う対象を一定の仕方限定し、対象集合を確定する。このコレクションの仕方に、その科学が対象を扱う際の根本的な視点や関心が反映される。その視点や関心は、研究者たちが明示的にあるいは暗黙のうちに取り込まれている社会的パラダイムに規定され、その社会的関心を表現している。

たとえば、現在の例をとれば、「知能は脳のどこの働きか」ということに関心をもつ脳科学研究はたくさんあるが、「解脱や悟りの中枢はどこか」を問う研究は寡聞にして聞かない。知能は教育政策の重要な関心事であるが、「悟り」はそうではないからである。科学が客観的であることと、それが、ある社会的な関心を代表していて、その意味でバイアスが掛かっていることとは矛盾しない。ちょうどニュースの映像が事実を映し出しているように、世論を誘導できるように、である。

ある社会的構成主義者によれば、近代科学は、文化的・社会的に西洋の白人男性の手で進められ、その利害関心を反映している。そうした文脈とは異なった文脈で科学的な探究がなされるならば、異なった知識が得られるのではないだろうか。たとえば、西洋的な文化を背景としない科学がありうるのではないか。科学者共同体が女性に対して平等に開かれるならば、今とは別の自然への接近法がありえたのではないか。近代科学には、密かにキリスト教的世界観が含まれていないだろうか。構成主義者は、科学の自然（実在）に対する態度は、何らかの人間の関心によってバイアスがかかっていること、したがって、いかなる科学知識も実在についての特定の（社会的含意をもった）パースペクティブからの眺めであることを強調する。

本論は、こうした社会的構成主義の主張の妥当性を検討する場所ではないが、以下のことは指摘できるであろう。すなわち、構成主義者によれば、科学的活動が客観的とはいえないのは、いまだにある種の人たちと彼らの関心がそこから排除されており、公平無私とはいえないからである。とすれば、社会構成主義者にとって科学が「客観的」になるときがあるとすれば、それは、あらゆる人があらゆる仕方、あらゆる関心のもとで自然への介入ができたときだ、ということになるはずである。社会構成主義者にとっての「客観性」とは、科学的活動への参加の完全な公平性と同義であろう。したがって、興味深いことに構成主義者も科学的活動に民主主義を求めているのである。

2-4. まとめ

以上のように、マートン流の規範をもったものとして科学をとらえるにせよ、社会構成主義的に科学をとらえるにせよ、どちらの立場も、満足のいく科学的知識は、民主主義的な社会において民主主義的な手続きを経ることで獲得されると論じているのである。科学者が自分たちの客観性を強調するのは、真理への手続きが公開的で、誰もがアクセス可能だからである。社会的構成主義者によれば、科学は、これまで科学を担ってきた人びとは異なった人びとに開かれ、その人たちのさまざまな関心によって導かれる必要があるとされる。いずれの陣営においても、科学

が民主主義的であることを求めている。ここにも、科学的研究と民主主義社会との本質的なつながりを見てとることができるであろう。

科学的探究と民主主義社会の構造的類似をまとめるならば、以下のようになるであろう。

- ① 現場からのフィードバックによって、当初の理論や仮説が変更させられる可能性が開かれている。(成果によるリーダーの交代)
- ② 知は絶えず更新し、永遠不滅の絶対の原理は存在しない。(反権威主義)
- ③ 過去の理論や仮説は誤っている可能性があるので、絶えず検証にかけられる。過去の知識を乗り越え、よりよい知識を得ることが、科学的進歩である。(反伝統主義)
- ④ 知が信頼されるのは、追試可能な科学的手続きによって獲得されたからである。＝手続き主義、途中の過程を明示化する。(情報開示)
- ⑤ 知は絶えず更新するのだから、重要なのは、現在の知識を覚えることではなく、最新の知識にアクセスする方法を知ることである。(帰結・結論よりも過程・手続きの優位性)

よって、いかなる知識教育も、それが健全な知の発展を望むものであるならば、最終的には民主主義的な社会の構築に無関心であることはできない。民主主義のエトスに関する教育を、義務教育の段階で組み込むことは、科学の教育にとって不可欠の基盤をなすものである。

次に、民主主義的な教育とはどのようなものであるべきかという問題について、ガットマンの議論をもとにして考察してみよう。

3. ガットマンの民主主義的教育論

3-1. シチズンシップと討議的民主主義

民主主義的教育とはどのようなものであるべきだろうか。序論で述べたように、民主主義の維持には、シチズンシップという徳性が必要であることが、この二十年ほど指摘されてきた。

ウィリアム・ギャルストン (Galston 1991) によれば、責任あるシチズンシップには次の四つの市民的徳性が求められる。

- (1) 一般的徳性：勇気、遵法精神、忠誠心
- (2) 社会的徳性：独立心、開かれた精神
- (3) 経済的徳性：労働倫理、自己満足を延期する能力、経済的・科学技術的な変化に対応する能力
- (4) 政治的徳性：他者の権利を理解し尊重する能力、割に合うことだけを要求すること、公職者のふるまいを評価する能力、公共的な討論に積極的に参加すること

ここで重視すべきは(4)政治的徳性であり、政治的権力や行政に疑問を呈し、公共政策の問題に関する公共的討論に参加する能力の育成である。とくに日本の教育に欠けているのは、この部分であることは明らかである。

このような徳性としてのシチズンシップを市民に求めることは、発想的には、人間にとっての

「善き生活」をあらかじめ想定し、「共通善の政治」を求めるアリストテレス的な共和主義（あるいは、コミュニタリアン）と共通するものがいく分か含まれているかもしれない。実際に、シチズンシップ教育は、コミュニタリアンやアリストテレス的な共和主義者がリベラリズムに加えた批判に対して、リベラリズム側が答える形で生まれてきたものである。

もちろん、リベラリズムは、個人の自由と自律性を尊重し、その個人に先んじて政府が社会の共通の「善き生活」や「共通善」を設定するアリストテレス的な共和主義を受け入れることは決してできないだろう。しかしこれは、リベラリズムは、公共の問題に市民が無関心であることを容認していることにはならない。リベラリズムにおいても、たとえば、その代表格であるロールズが指摘するように、もろもろの市民的徳性はリベラルな正義の第一条件をなすものである。リベラリズムも、能動的で責任ある最低限の政治参加という徳性を必要としているのである。

ロールズは、『政治的リベラリズム』（Rawls 1993）の中で教育について次のように発言する。すなわち、教育には、子どもを社会において十分に協働できるメンバーへと準備させ、自助できるようにする役割、政治的徳性を身につけるように助成し、社会の他の構成員との関係において、社会的協働という公正な条件を支持したいと思うようにさせる役割がある（Ibid., p.144）。リベラリズムは、市民的徳性、とりわけ政治的徳性の教育に重要な道具的・集団的な価値を認める。

政治的徳性は、以下の理由でシチズンシップの根幹をなすであろう。

まず、「公職者のふるまいを評価する能力」は、日本を含めほとんどの民主主義諸国では代議制をとっているが、まさにこれゆえに必要となる能力である。主権者たる市民には公職者を監視し、かれらの仕事について評価して判断を下す重要な責任があるからである。先にふれたブレア政権でのシチズンシップ教育諮問委員会の委員長を務めた政治学者のバーナード・クリックは、政治リテラシー教育の重要性を訴えている。政治リテラシーとは、メディアが伝える政治に関する情報を吟味し、政治家の仕事を批判的に検討する能力のことである。そのために、政治家や政治学者の知識や情報を活用すべきだということである（Crik 2004, pp.197-201）。

また、「公共的な討論に積極的に参加すること」は、キムリッカによれば現代民主主義の変化に応答するものである（Kymlicka, p.422）。

キムリッカによれば、現代の民主主義理論の重要な変化として、投票中心的（集票主義的）な民主主義から、対話中心的な民主主義への移行がみられる。これまでしばしば指摘されてきたように、投票による決定のみでは民主主義に矛盾する帰結が導き出されかねない。というのも、投票だけに頼る意思決定には、他者に自らの見解の長所を証明したり、自分の政治的な要求の正当性を説得したりする過程が含まれておらず、公共性の次元が十分に形成されないままに投票行動が行われてしまう可能性があるからだ。何が正義であり、何が尊重すべき基本的なニーズであるのか、現在の議論は十分にさまざまな立場を考慮に入れているか、などについての公共的な議論なしで行われる投票によっては、他者の利益を顧みないエゴイズム、無知や偏見に基づいた意見、気まぐれや思いつきによって結果が左右されてしまう可能性がある。これでは、投票による決定が、民主主義の基本理念に相反してしまいかねない。

そこで、現代の政治理論家は、投票に至る前の討議（deliberation、審議、熟慮）の重要性を強調する。討議は、それなくしては公共の場にもち出されなかったであろう市民の意見やニーズや知識を、集団的な意思決定の場にもたらす働きをする。ドライゼク（Dryzek 2000）はこの変化を、「討議的転回（deliberative turn）」と呼んでいる。

「討議的民主主義 (deliberative democracy)³」は、人びとの同意をめざすものではなく、むしろ人びとの間の差異を表面化させるためのものでもある。シチズンシップにおける「公共的な討論に積極的に参加すること」は、投票的民主主義で陥りかねない多数者の専制を避けるためのものであり、マイノリティ集団（文化的、人種的、宗教的、ジェンダー的マイノリティ、同性愛者、障害をもった人びと、先住民などの周辺化された集団）にとって大きな利益をもたらすものである⁴。先に述べたように、共和主義やコミュニタリアニズムは、リベラリズムに対して、公共心の衰弱や個別のアイデンティティの軽視などの点を批判した。討議的民主主義は、1980年代の「リベラルーコミュニタリアン」論争をふまえたリベラリズム側からの応答であるといえるであろう。

この討議的民主主義の立場に立ったときには、教育についてはどのような主張が成り立つであろうか。以下では、教育をシチズンシップ教育との関連性でみていくことにするが、まずとりあげるべきは、討議的民主主義の代表的な論者であり、教育哲学者であるエイミー・ガットマンの理論である。

3-2. 教育の権威の所在

さて、民主主義が、すべての成人が支配を分けもつ制度であるとすれば、じつは教育には民主主義を脅かす要素があることが指摘できる。というのも、現在の多くの社会で生徒の教育が強制的なものであり、また、教育する側と教育を受ける側には、権力的な非均衡・非対称が存在するからである。

教育学者のジョエル・スプリングによれば、政府による強制的な教育を通して、特定の政治家、政府高官、特殊な利益集団、あるいは多数の投票者が、学校を利用して生徒の将来の政治決定に影響を与えたり、支配したりする可能性がある (Spring 1998, pp.23-24)。理想的には、民主主義社会では、指導者を選出する際に外部の強制から自由であるべきだが、現在の義務的な教育では、生徒の思考や判断に現在の政府から強制が及んでしまうであろう。そもそも教育者と生徒児童の間には非対称的な関係が成立しており、そこでの影響関係は生徒が成人しても残存する可能性がある。そこで問題となるのは、教育の内容や方法を決定する権限を誰に割り当てるのかという教育の権威の所在である。

エイミー・ガットマンの『民主教育論 (Democratic Education)』 (Gutmann 2004) は、この民主主義と教育のアポリア、教育における権威の所在について論じた労作である。

教育の内容や方法を決定する権限に関しては、典型的には二つの立場が考えられる。(ここでは、教育を受ける者が成人ではなく子どもである場合に限定して考えよう。教育の権限は、成人の教育に関しては問題とならないからである。) ひとつは、その権限は児童とその親にあるべきだと考える立場である。この立場は、個人の社会からの独立性や自律性を重んじ (リベラリズムの「リベラル」とは、伝統的なコミュニティや家族的桎梏からの「自由」を意味する)、選択の自由や多様性の尊重を理念として掲げるリベラリズムに親和的である。もうひとつは、教育を社会化と考え、その権限を権威の側におくべきだとする立場である。ここでは、権威の側が公共善を知っており、それに従って教育内容を定めるべきだとされる。この後者の立場は、個人の社会化、あるいは、既存の社会への個人の統合を重んじる保守的なスタンスであることはみやすい。

通常、リベラリズムは、第一の立場をとる。だが、ガットマンはリベラリズムをとりながら、投票者によって教育内容が制限される事態を避けようとするのである。この点をもう少し詳しく

見てみよう。

3-3. 四つの政治モデル

まず、ガットマンは『民主教育論』の中で、教育のための四つの政治的モデル、「家族国家」「諸家族の国家（家族共同国家）」「諸個人の国家（個人共同国家）」「民主的教育国家」を示して、検討する（Gutmann 2004, 第1章, 1982, 1989, 参考）。

第一のモデルは、プラトンの『国家（共和国）』にみられる家族国家である。ここでは、教育の目標はすべての人を統一することであり、人びとが「善き生活」について共通の考えを欲するように社会化することである。今日での保守的な教育観はこの立場にあたる。

ガットマンは、リベラリストとして、為政者（プラトンの哲人政治家）に何が善であるかについての決定権を与えることを拒否する。善が何であるかの客観的定義などないし、各人にとっての善はその人の基準と選択に応じたものだからである。

第二のモデルは、諸家族の国家（家族共同国家）である。ロックの『教育に関する考察』（Locke 1967）にみられるような家族中心の教育論がこの考え方に対応する。ここでは、個々の家族が、自分の子にとって最もよい教育を決定することになる。教育選択が家族に依拠すべき理由は、国家の権力を制限すること、自分たちの生活様式を子どもに伝えることにある。

しかしガットマンは、家族の教育はときに差別や偏見など民主主義に反する内容を含んでいると主張する。家族の善き生活の理想を子どもに押しつけるこのモデルをガットマンは批判する。

第三は、ジョン・スチュアート・ミルの『自由論』にみられる「諸個人の国家（個人共同国家）」のモデルである。ここでの教育は、子どもが自分なりの善き生活について選択するように準備させる。どのような考えも子どもに押しつけないように教育は中立性を保つようにするとともに、さまざまな善き生活の中から子どもが自分で選択を行えるように、選択能力を育成する。これはリベラリズムの典型的な教育観である。

しかし、ガットマンはこのモデルも批判する。というのも、「選択の自由」を強調すること自体がひとつの「善き生活」観であり、選択の自由は価値に中立的ではないからである。保守的な人びと、強い宗教的信念をもつ人びとは、この教育モデルを拒むであろう。

さらに、国家や家族がそうであったように、人びとの自由な選択に任せただけの場合、ある個人が、民主主義に反するような教育を選択するかもしれないのだ。

ガットマンが恐れているのは、投票中心的（集票主義的）な民主主義によって生まれてしまう多数者の専制である。多数者の専制は、民主主義に付きまとう自己矛盾の危険である。ガットマンは、「児童、パターナリズム、教育：リベラルからの議論」（Gutmann 1980）という論文の中で、1972年のアーミッシュ裁判（ウィスコンシン州対ヨーダー事件裁判）を論じている。

アーミッシュとは、アメリカのペンシルバニア州やオハイオ州に居住するドイツ系アメリカ人の集団で、18世紀のキリスト教社会的な生活スタイルを維持しようとする。彼らは、第8年次以降の教育は自分たちには必要ないとして子どもを学校に通わせないという行為を取り、就学義務違反に当たるとした州教育局と裁判になった。ここでは、親の教育権とリベラルな国家の同じ子どもに対する教育権のどちらが優先されるべきかが論点となった。結果は、6対1で親の訴えが認められることになる。判決理由によれば、信仰上の特殊性からアーミッシュの親には子どもに教育する権利が認められるというのである。

ガットマンはこの事件を次のように解釈する。それによれば、この判決は、親が自分の善き生活についての考えを子どもに押しつけることを認めているわけではない。問題は、州の教育局が、親の主張を覆すことができるような選択肢を子どもに与えそこなったことにあるのだ。ガットマンによれば、親は、子どもが善き生活の諸概念の中から選択を行うこと、そして民主的な自己統制に参加する「基本財 (fundamental goods)」を奪うことはできない。「親の信仰上の権利に対する子どもの教育を受ける権利の優先性のみが、国家による私的・公的教育の規制を正当化できるのである。そして規制は、十全で平等な市民性にとって適切な教育を、すべての子どもに最善の形で保証するようなものである限りにおいて正当化されるのである」(Gutmann 1980, p.351)。州は、児童と親に対して、この善き生活の選択肢を提供できなかったのである。

そこで、ガットマンは、自身による第四の教育モデル「民主的教育国家」を提示する。この立場は、一切の価値観を含まない透明なものではなく、民主主義に根本的な価値を置いたモデルである。

彼女によれば、民主主義社会では、教育はその社会形態(すなわち民主主義)の「社会の意識的な再生産 (conscious social reproduction)」に取り組まなければならない。言い換えるならば、子どもを、民主主義社会を維持・存続させられる市民へと教育しなければならないのである。

民主主義を再生産するための教育を行い、民主制を存続させることは、じつは、アーミッシュのような文化的なマイノリティにとっても意義深いことである。というのも、多文化社会では、あらゆる個人が、自分の存在の正当性や要求の正当性を主張できることが大切であるが、多数者の専制を呼びやすい投票的・集票的民主主義では、このことがないがしろにされがちである。それゆえ、多様性が尊重される社会をつくり上げていくには、討議 (deliberation) を通じた市民的徳性の育成が望まれるのである。文化的なマイノリティにとって民主主義は自らのアイデンティティを守る基盤となってくれるのである。個々の共同体や親の権利に、民主主義的価値が優先するのはこれゆえである。新しい世代は、自らのアイデンティティのためにも、討議を通じた意識的な再生産によって民主主義を維持し、発展させていく必要がある。

ここからガットマンは、民主主義国家における教育制度の権威は、民主主義的な過程そのものにある、という重大な主張をする。哲学者や親、家族、国家、個人のどれもが、教育を決定する真理を提供することはできない。哲学者や親、家族、国家、個人は、教育制度の権威たりえない。ガットマンによれば、民主主義において基本的なことは、さまざまな善き生活について熟慮・討議し、選択可能な私的・公的な生活様式を考えるようになることである。その過程での基本的な要請、すなわち民主制を維持する過程における最も基本的な要請は二つある。「善き生活についての批判的討議(熟慮)の価値を完成させるには、私たちは教育を支配する政治と親の権力に対する一定の原理的な制限を確立しなければならない。その制限とは、現実的には一定の教育権限を親や国家から専門職教師に譲り渡すことを求めるものになる」(原典 p.44, 邦訳 p.52)。

民主主義を政治や親の権力から保護するための制限の原則は二つある。「非抑圧 (non-repression)」と「非差別 (non-discrimination)」である。

「非抑圧」とは、国家や国家内のいずれの集団も、善い生活や善い社会に関する対立している概念の合理的な討議(熟慮)を制限するために教育を利用してはならないということである。抑圧しないというのは消極的なことではなく、異なった生き方に関する合理的な探究や吟味を制限しないという点において、干渉からの自由を保障するものである。

二番目の「非差別」は、非抑圧原則から導き出されるものであり、すべての子どもたちが除外されずに教育されねばならないということである。「非差別」とは「非除外 (non-exclusion)」のことである。

ガットマンの二原則は、多数による統制と特殊利益集団(たとえば、家族や特定の宗教集団など)の影響に制限をかけることができる。さまざまな善き生活について児童が自分で熟慮し討議することに干渉することは、いかなる集団や個人にも許されない。

この原則は、先進諸国では一見すると遵守されているように思えるが、そうであろうか。特殊利益集団の干渉を排除することに熱心な国民も、代議士を通じてしばしば多数者の支配を行使し、その結果が教科書の検定などの学校への圧力になっているのではないだろうか。いまだにガットマンの二原則は貫徹されていない。

ガットマンによれば、この民主的教育のための二原則を維持するように努めるべき役割は教師にある。「教師の専門家としての責任は、民主主義的討議のための能力を陶冶することによって、非抑圧の原理を擁護することにある」(原典 p.76, 邦訳 p.91)。ということは、教師は民主主義の教え手であると同時に、その価値の体现者であり執行者でなければならないのである。

次に、このガットマンの多文化主義に関する議論をみることにしよう。

(「民主主義と教育の目的 (2)」に続く)

註

- 1 たとえば、一般的教育書としては鈴木崇弘ほか『シチズン・リテラシー：社会をよりよくするために私たちにできること』(教育出版、2005年)が出版された。
- 2 ここから、フィーンバークは、技術がそれほど大きな力をもつならば、他の政治制度に当てはめているのと同じ民主主義の基準を技術に適用すべきだと主張する。すなわち、政治が投票によって有権者の審判を仰ぎ、行政が住民の直接投票や情報公開、説明責任によって開かれているように、テクノロジーの形成過程を市民的な討議の場を開き、市民参加を可能にすべきだというのである。テクノロジー・アセスメントや参加型デザイン、コンセンサス会議が、フィーンバークのあげるテクノロジーへの市民参加の例である。
- 3 deliberative democracy は、「討議的民主主義」以外にも、「審議的民主主義」や「熟慮的民主主義」と訳すことが可能である。しかし、deliberation は「熟慮」を意味するとはいえ、「熟慮」という日本語は、個人的な思索の営みという意味が強く、ガットマンの主張にある「議論する」意味合いが抜けてしまう危険性がある。
- 4 討議的民主主義を批判し、闘技的民主主義を唱える、たとえば、シャンタル・ムフのような立場については、また後に検討する。
- 5 リベラリズムは、近代社会に出現した自由で解放された個人、すなわち「負荷なき個人」(ロールズの「無知のベール」をかけられた個人)を基礎としているが、この点についてコミュニタリアンやアイデンティティの政治学から、相互に区別できない粒子のようなりベラリズムの個人観は、結局は、その人のもつ具体的な歴史的背景、文化的・社会的アイデンティティ、情緒的で感情的な心のつくりを考慮することができないと批判されている。
- 6 ガットマンの議論については以下のような先行研究を参考にした(平井 2002, 2003, 鶴海 2006)。
- 7 文中のガットマンの邦訳『民主教育論』からの引用は、翻訳そのままではなく、用語の統一場などの理由から語句を変えてある箇所があることをお断りしておく。そのために原典のページ数も付してある。

参考文献表

- Campbell, N. 『科学とは何か』 森一夫訳, 法律文化社, 1979 年。
- シティズンシップ研究会 (編) 『シティズンシップの教育学』 晃洋書房, 2006 年。
- Crick, B. 『デモクラシー』 添谷育志・金田耕一訳, 岩波書店, 2004 年。
- Dryzek, J. *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, and Contestations*. Oxford: Oxford UP, 2000.
- Feenberg, A. 『技術への問い』 直江清隆訳, 岩波書店, 2004 年。
- Galston, W. “Civic Education in the Liberal State”, *Liberalism and Moral Life*. Rosenblum, N. L. (Ed.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989 pp.89–101.
- . *Liberal Purposes: Goods, Virtues, and Duties in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge UP, 1991.
- Gutmann, A. “Children, Paternalism, and Education: A Liberal Argument” *Philosophy and Public Affairs* 9 (1980) pp.338–358.
- . “What’s the use of going to school? The problem of education in utilitarianism and rights theories” Sen, A. and Williams, B. (Eds.) *Utilitarianism and Beyond*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press, 1982 pp.261–277.
- . “Undemocratic education” Rosenblum, N. L. (Ed.) *Liberalism and the moral life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989 pp.71–88.
- . 『民主教育論：民主主義社会における教育と政治』 神山正弘訳, 同時代社, 2004 年 (原典 1987 年)。
- 平井悠介 「教育による公共性の創出：Amy Gutmann の「意識的社會再生産」概念を中心に」 『近代教育フォーラム』 No.11 (2002) pp.189–203.
- . 「現代アメリカ教育理論における Civic Education：多文化社会のシティズンシップと民主主義の関連に注目して」 『筑波大学教育学系論集』 第 27 卷 (2003) pp.77–88.
- 広田照幸 「学校は政治教育をタブー視するな」 『エコノミスト』 2005.11.22 号 pp.50–53.
- 井森弘幸・金森修 『現代科学論——科学をとらえ直そう』 新曜社, 2000 年。
- 小玉重夫 『シティズンシップの教育思想』 白澤社, 2003 年。
- Kymlicka, W. 『新版 現代政治理論』 千葉眞・岡崎晴輝他訳, 日本経済評論社, 2005 年。
- Locke, J. 『教育に関する考察』 服部知文訳, 岩波文庫, 1967 年 (原典 1693 年)。
- Merton, R. K. 『社会理論と社会構造』 森東吾他訳, みすず書房, 1961 年。
- 森真一 『自己コントロールの檻：感情マネジメント社会の現実』 講談社, 2000 年。
- Rawls, J. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press, 1993.
- 下司晶 「教育言説の心理主義化に抗して：ある幻想の未来」 『情況』 第三期第六卷第六号 (2005) pp.100–115.
- Shapin, S. and Schaffer, S. *Leviathan and the air-pump: Hobbes, Boyle, and the experimental life*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1985.
- Spring J. 『頭のなかの歯車：権威・自由・文化の教育史』 加賀裕郎・松浦良充訳, 晃洋書房, 1998 年。
- 鈴木崇弘ほか 『シティズン・リテラシー：社会をよりよくするために私たちにできること』 教育出版, 2005 年。
- 鵜海未祐子 「リベラル民主主義における教育の平等：ガットマン理論の批判的検討」 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』 別冊 15 号 -1 (2006) pp.115–126.
- Zaiman, J. 『科学の真実』 東辻千枝子訳, 吉岡書店, 2006 年。